



IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica, es una revista en formato digital que publica artículos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de Internet y bajo la licencia Creative Commons.

IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica, es una publicación seriada, gratuita y libre de ser impresa que cada seis meses divulga artículos científicos, propuestas didácticas y artículos de opinión sobre cuestiones relativas al mundo de la didáctica.

IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica, asume como objetivo principal la difusión del conocimiento pedagógico y de metodologías didácticas que favorezca la expansión de prácticas de educativas efectivas.

IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica, es una revista bilingüe, abierta a propuestas de autores y autoras que deseen publicar trabajos inéditos tanto en euskara como en castellano.

IKASTORRATZA. Didaktikarako e-aldizkaria

IKASTORRATZA. e-journal on Didactics

IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica

ISSN: 1988-5911 (Online) Journal homepage: <http://www.ehu.es/ikastorratza/>

Entre sombreros y zapatos: argumentación y resolución de conflictos

Claudio A. Alessio

Instituto de investigaciones Económicas y Sociales del Sur-CONICET

Universidad Católica de Cuyo

claudioalessio@uccuyo.edu.ar

To cite this article:

Alessio, C.A. & Lasarte, G. (2016). Entre sombreros y zapatos: argumentación y resolución de conflictos. *IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica*, 16, 85-99. Retrieved from http://www.ehu.es/ikastorratza/16_alea/5.pdf

To link to this article:

http://www.ehu.es/ikastorratza/16_alea/5.pdf

Published online: 20 Jun 2016.

Entre sombreros y zapatos: argumentación y resolución de conflictos

Claudio A. Alessio

Instituto de investigaciones Económicas y Sociales del Sur-CONICET

Universidad Católica de Cuyo

claudioalessio@uccuyo.edu.ar

Resumen

La Argumentación parece no tener ningún papel en la resolución de conflictos en un contexto de educación para la paz. Esta idea está en consonancia con nuestra comprensión de la argumentación como *pelea, combate* o *guerra*. Sin embargo, si cambiamos nuestro concepto de la argumentación como una pelea y la entendemos como un diálogo, la argumentación puede ser adecuada para la resolución de conflictos. En este artículo presentamos algunas ideas de cómo hacerlo.

Abstract

Argumentation seems to have no proper role in conflicts resolutions in the context of peace education. This idea is consistent with our understanding of argumentation like a fight, a combat, or war. However, if we change our concept of argumentation like a fight and we understand argumentation like a dialogue, argumentation may be suitable for conflict resolution. In this paper we present some ideas about how to do it.

Palabras clave: Argumentación, resolución de conflictos, educación para la paz, habilidades para la vida

Keywords: Argumentation, conflicts resolution, peace education, skills for life

1. Introducción

“Maestros y profesores, padres, vecinos y, en general, casi todos los grupos y sectores sociales se muestran hoy despreocupados por lo que se percibe, a veces como un fenómeno nuevo, otras como una evolución sin control de situaciones anteriormente manejables: la violencia en la convivencia escolar.” (PNME, MG: 5)

Así inicia el Manual General del *Programa Nacional para la Mediación Escolar* (PNME) en Argentina. Este programa que se aplica en todas las escuelas del sistema educativo argentino tiene como propósito intervenir frente al crecimiento de la violencia en las escuelas y su negativo impacto en los aprendizajes. El recurso o estrategia consiste en brindar espacios de mediación de los conflictos a fin de resolver diferencias. Todo parece indicar que es necesario la puesta en juego de prácticas efectivas para la promoción de una *educación para la paz*.

En general, es asumido que la mayoría de los problemas o conflictos tienen como causa común la falta de comprensión entre las partes, por lo que las propuestas educativas para resolver conflictos consisten, usualmente, en la puesta en juego de charlas más o menos formales que pretenden evitar los malos entendidos. Ahora bien, además de los malos entendidos, a veces, los problemas pueden aparecer, y la violencia como respuesta frente al conflicto, debido a que desconocen otras maneras de hacer frente a la diferencia. Es decir, cada una de las partes entiende lo que el otro piensa o cree, no mal entiende, lo que sucede es que no lo comparte y como respuesta busca censurar al otro a golpes de puño. Otras tantas, se debe a una incapacidad para gestionar emociones, ideas y sentimientos. También se deben a que las personas son incapaces de pensar críticamente sus supuestos, en general asumen cierta idea o creencia y no la ponen en duda, ni buscan un sustento adecuado.

Por ello una de las preguntas que motivaron la presente propuesta se basa esencialmente en lo siguiente: *¿De qué modo se pueden brindar herramientas para la resolución cooperativa de problemas?* Herramientas que incluyan modos de ver las cosas de distintos puntos de vista, de criticar la manera en que entiende a los propios.

Como respuesta inicial y tentativa se pensó en la argumentación como recurso. Dado que la argumentación es un proceso por medio del cual, argumentos a favor o en contra de ciertas afirmaciones son presentados. En general la argumentación se encuentra asociada a un proceso de *lucha* donde las partes *miden sus fuerzas* en función de dirimir quién *tiene la razón*. Pensar de este modo a la argumentación puede resultar extraño a la hora de considerarla como un recurso importante para su introducción en un proceso de mediación o

resolución de conflictos, más aún si se piensa a la mediación en tanto instancia para promover la educación para la paz. Sin embargo, la argumentación no necesariamente debe ser mirada desde esta perspectiva. Diferentes estrategias pueden ayudar a desarrollar las habilidades que requiere la argumentación, pero sin contener el aspecto de *combate* al que usualmente es asociada.

En el presente artículo se pretende brindar algunas nociones que permitirán comprender a la argumentación desde un enfoque más amigable con el proceso de mediación para la resolución de conflictos. Además, la estrategia podrá incluir legítimamente la apelación a las emociones, componente clave en el proceso de gestión de los conflictos.

El artículo se organiza como sigue. En la sección 2 se expondrán diversos modelos de la argumentación y una valoración sobre ello. En la sección 3 se brindará una introducción a dos metodologías emparentadas que permiten el desarrollo y mejoramiento de habilidades de pensamiento y acción. En la sección 4 se presenta particularmente la metodología de seis sombreros para pensar y se discute su relación con la argumentación y la mediación. En la sección 5 se desarrolla la metodología denominada seis zapatos para la acción. Al igual que en la sección anterior se valora la propuesta en relación al proceso de mediación y a la argumentación. En la sección 6 se reflexiona sobre el rol del mediador y sobre cómo el proceso de mediación puede verse considerablemente nutrido por las metodologías presentadas. En la sección 7 finalmente se concluye.

2. Modelos de Argumentación

La enseñanza de la argumentación, y tal vez el uso de recursos argumentativos permiten caracterizar o comprender diversos modelos de argumentación, modelos que son maneras de entender la argumentación en la práctica docente, una presentación sistemática de tales modelos puede encontrarse en (Cohen, 1995). La argumentación puede verse, por ejemplo, como un *combate*, o como un *mecanismo para detectar errores*, o como la *habilidad de hacer demostraciones*. Cada manera de entender la argumentación lleva a ciertas ideas que pueden no ser coherentes con el fin que se persigue en el presente artículo, contribuir al desarrollo de las habilidades para la resolución de conflictos. Sin embargo, basado en la hipótesis de que es posible establecer un modelo adecuado de argumentación se destacan antes las siguientes ideas.

El primer modelo de argumentación que puede ser considerado es la idea de que argumentar consiste en *detectar errores en el otro*. Cuando se piensa en argumentación, en

general, se la suele asociar con la teoría de falacias, comúnmente conocidos como *falacias materiales*. La razón de esta asociación se debe a que en general los cursos de argumentación se centran en tales temáticas, principalmente en la habilidad de detectar y clasificar falacias. Pensar la argumentación como el proceso por medio del cual se detecta y se clasifican falacias es claramente un modelo bastante pobre de argumentación. La interacción entre las partes de un proceso argumentativo pensado de esta manera consiste en que cada parte está analizando constantemente lo que el otro dice con vistas a detectar en qué momento ha cometido una falacia, señalarla y establecer qué tipo de falacia es, esto le servirá al que las detecta como un recurso que le permite *ganar* el debate, pues el otro no ha *jugado limpio*. Un intercambio argumentativo mirado desde este peculiar punto de vista supone que un diálogo argumentativo finalizará cuando una de las partes detecte las falacias del otro, o tal vez lleve a centrar la discusión en la falacia y no sobre el tema en cuestión. Difícilmente este recurso contribuya a una educación para la paz, al menos considerándolo como único recurso.

Por otro lado, es posible entender la argumentación como un *combate o lucha* donde cada una de las partes formula argumentos a favor o en contra de ciertas afirmaciones. Derrota y contraderrota, vencer, ganar, perder son expresiones comúnmente utilizados en este enfoque. Lo cual, en principio no es tan grave como el corolario siguiente: *aprender, bajo este modelo, significa ni más ni menos que perder*. Sólo el que pierde aprende, sólo el que gana, enseña. *La Argumentación como combate* tampoco parece ajustarse adecuadamente a la idea de resolución de conflictos que exige la mediación.

También suele asociarse a los modelos argumentativos con la capacidad retórica. Si eres un buen retórico, eres un buen argumentador. Alguien que es persuasivo, se suele pensar, es un buen argumentador. Alguien que tiene buenas estrategias de comunicación verbal, sin dudas será un buen argumentador. Ganará o tendrá mayor atención aquel que hable mejor. Sin embargo, esto puede poner en riesgo un proceso de mediación haciendo inclinar la balanza hacia aquel que sabe exponer su punto de vista.

También se suele pensar a la argumentación como *el proceso por medio del cual se brindan pruebas*. De modo que argumentar supone recolectar datos fidedignos, establecer razonamientos correctos y mostrar cómo tales datos se conectan con determinadas consecuencias. Ahora bien, un proceso conflictivo no parece poder resolverse únicamente desde este punto de vista.

Hasta aquí los diversos modelos de argumentación parecen confirmar la idea de que la mediación deben vérselas solas y no apelar a herramientas del ámbito de la lógica o la

argumentación. Sin embargo, es posible pensar estrategias que contribuyan al desarrollo de las habilidades que supone la argumentación, pero desde una perspectiva más amplia: el modelo de la *argumentación como diálogo*. Pero la instrumentación requerirá, claramente, diversos aspectos de los modelos anteriores. El objetivo del diálogo es *conocerse, intercambiar puntos de vista, reflexionar, pensar, descubrir, buscar alternativas, dar pruebas, en algunos casos detectar errores, jugar limpio*. Sería deseable que el proceso permitiera la apelación a las emociones como también a la razón, porque lo que se siente es muy importante en la resolución de conflictos, pero la argumentación también suele emparentarse a la racionalidad pura y al margen de las emociones. También será importante que se piense y dialogue bien, respetando ciertas reglas. En la siguiente sección se presentará una idea, originalmente propuesta por Edward De Bono (1980), que parece acercarse bastante a los requisitos que se han enumerado.

3. Sombreros y zapatos

Seis sombreros para pensar y *Seis zapatos para la acción* son estrategias propuestas por Edward De Bono presentadas en los libros del mismo nombre. En *Seis sombreros para pensar* (1985) se presenta un concepto sencillo e interesante sobre el pensador y el pensamiento. La metodología allí expresada permite que el pensador haga una cosa por vez, por ejemplo, separando lógica de emoción, creatividad de información. Ponerse un sombrero significa pensar de una manera especial. De Bono sostiene que para aprender a pensar hay que hacer *como que se piensa*, si se actúa como un pensador, esto es, se adopta la *postura* de un pensador, se hacen los *movimientos* del pensador, se tiene la intención y se la manifiesta a sí mismo y a los que le rodean, muy pronto desempeñará el rol que está actuando. Si finges ser un pensador, sostiene De Bono, en efecto te convertirás en uno, para lograrlo propone diferentes roles para *actuar como si fueses un pensador*. La razón de ello es que cada sombrero expresa un tipo de pensamiento, el pensar es descompuesto en seis diferentes roles, representados por seis sombreros, sombreros para pensar. Eligiendo un sombrero para pensar se adopta la actitud que define ese sombrero. De Bono relaciona cada sombrero a un color que expresa una idea intuitiva asociada a tal color y a una perspectiva del pensamiento, de allí que haya sombreros blanco, rojo, negro, amarillo, verde y azul. En la sección siguiente se explicará en más detalle lo dicho hasta aquí.

Por otro lado, en *Seis zapatos para la acción* De Bono extiende la metodología de los seis sombreros, pero aplicados a la acción. Claramente, esto es importante porque no es lo mismo

pensar que actuar. Entonces no sólo pensamos situaciones, sino que también realizamos acciones. Mientras que con los sombreros pensamos cosas, con los zapatos somos invitados a actuar de una manera particular. De la misma manera que en la metodología de los sombreros De Bono propone seis estilos para actuar diferentes matizados por un color determinado. De Bono pretende que con esta técnica se desarrolle la *operancia*, i.e. la habilidad para actuar. En la vida cotidiana distintos calzados usamos dependiendo de lo que haremos, zapatos para explorar, zapatos que usamos a diario para ir a trabajar, zapatos que usamos cuando nos relajamos son ejemplos de que cuando haces algo te colocas el zapato para eso. Esa idea intuitiva es tomada por De Bono y explotada a fin de contar con un recurso reflexivo para actuar. En la sección 5 se destacarán varios de sus principales características.

4. Seis sombreros para pensar

4.1. ¿Por qué sombreros?

Ahora bien, ¿por qué sombreros? De Bono parte de la idea intuitiva de que los sombreros permiten expresar roles o actitudes. Esto lo ejemplifica con la idea de que antiguamente, el que la niñera se pusiera sombrero, constituía un señal cierta e inequívoca que ella y los niños iban a salir. No había chance de contradicción. Cuando un policía se pone su sombrero, está señalando claramente su deber y su actividad. Por otro lado, hoy es posible pensar en ejemplos similares como el uso de casco en las obras. El casco color blanco permite identificar a las personas de mayor rango, a ingenieros, arquitectos o capataz. Los de color amarillo corresponden a los técnicos encargados de tareas específicas, como albañiles, metalúrgicos (aunque estos últimos deben usar el color rojo). Si estás en una obra y quieres saber cuestiones de permisos, le preguntarás a un casco blanco, si quieres saber dónde está una herramienta, le preguntarás a un casco amarillo. Un visitante, por su parte, emplea un casco azul. Nadie le preguntará algo respecto de la obra a un visitante. Los colores de los cascos son símbolos en una obra cualquiera, símbolos que expresan roles y habilidades. Esto motiva la siguiente pregunta, ¿qué tal si existieran sombreros para pensar?

De Bono responde a la pregunta de una manera pintoresca:

Considere la utilidad de un verdadero sombrero para pensar... No me moleste. ¿No ve que estoy pensando? ... Voy a interrumpir esta discusión para que todos nos podamos poner los sombreros para pensar y dedicarnos a este tema...Quisiera qué pensara sobre esto en este preciso momento. Me agradecería

que se pusiera su sombrero para pensar...Quisiera que siguiera pensando en este plan. Póngase otra vez en la cabeza el sombrero para pensar...Ud. me paga por pensar. Por lo tanto, aquí estoy sentado, pensando. Cuanto mejor me pague mejor pensaré... ¿Qué le parece si pensamos intensamente esta cuestión? Hasta ahora, usted sólo me dio repuestas impulsivas. Póngase el sombrero para pensar...Pensar no es una excusa para no hacer, sino un modo de hacer las cosas mejor. Así que manos a la obra... (De Bono, 2005:14-15)

La idea de un sombrero para pensar permite obtener un símbolo claro para la actividad que realiza. Sin embargo, aunque existieran sombreros que permiten identificar inequívocamente a aquellos que están pensando, retomando lo antes dicho, ¿eso significará de hecho que piensan?, ¿*actuar como si*, significa que se pensará como un pensador profesional?

Frente a ello es importante considerar la diferencia entre pensamiento automático y deliberado. La existencia de sombreros permite distinguir un pensamiento automático de uno deliberado puesto que, deliberadamente, uno se pone el sombrero para pensar. El pensamiento automático se encuentra involucrado en diversas tareas de la vida diaria como cuando se camina, habla, cruza la calle. Para entrar y salir de rutinas no hace falta ser consciente. El pensamiento deliberado, en cambio, se exige cuando se quiere hacer algo mejor, es consciente, por ejemplo, todos pueden correr, pero un atleta lo hace de modo deliberado y se entrena para esto.

Por otro lado, es necesario distinguir la diferencia entre intención y desempeño. *Si actúas como si, te convertirás en un pensador*, es la base de la técnica. Pero es importante notar que De Bono dice *actúas*, no dice, *si deseas, si tienes la intención*. Por ello se requiere que actuar como si sea una acción deliberada, intencional, consciente. La intención, claramente, no alcanza para convertirse en un pensador, es necesario, *efectuar los movimientos*, realizar las acciones que realiza un *pensador profesional* permitirá que seas al menos un pensador aceptable. Pero sin la intención, sin la necesidad de querer mejorar el pensamiento tampoco habrá chances para ejecutar los movimientos, claramente si alguien se considera un buen pensador, o no le interesa, no ejecutará ninguna acción.

Pensar es una actividad *operativa*, se puede mejorar en el pensar de la misma manera que uno puede ser un mejor conductor de motocicleta, un mejor atleta, un mejor cocinero. Esta idea es interesante puesto que en general los estudiantes tienen una idea un poco equivocada, dice De Bono al respecto:

Son importantes las capacidades reales que adquieren los alumnos. Pero mucho más importante es la idea de desarrollar habilidades para pensar. La imagen que generalmente tiene un joven de sí mismo en la escuela es la siguiente: es 'inteligente' o 'no inteligente' según cómo se las arregla en la escuela y agrada a la maestra. Este concepto de inteligencia es un concepto de valor. Es como ser bajo o alto, hermoso o feo. No se puede hacer mucho al respecto (De Bono, 2005: 22)

Lo anterior mueve a preguntarse ¿qué no es un pensador? y además ¿qué es un pensador? Cuando se piensa en un pensador, una suerte de malas imágenes viene a la mente. Ser un pensador significa tener la razón, ser pensador significar ser inteligente, ser pensador te da la potencia para resolver una gran cantidad de acertijos siempre y de cualquier tipo, ser pensador hará que obtenga mejores notas en la escuela. Sin embargo, ser un pensador significa que ha advertido el hecho de que en ocasiones se puede estar equivocado, no hace falta ser “inteligente”, ni resolver problemas de ingenio, ni siquiera que se obtengan altas notas en la escuela, ser pensador significa que se ha comenzado a transitar el terreno del ejercicio de las habilidades de la mente, dice De Bono.

Pero para ser un pensador, la intención es el primer paso y el siguiente es el desempeño. *Actuar como si*, no significa una simulación superficial, significa jugar el juego de pensar y desempeñarse deliberadamente como tal. Si alguien cuenta con el recurso de pensar, tal vez no tenga que recurrir a otros recursos para que sus puntos de vistas sean tenidos en cuenta, por ejemplo, si quiero que tengas en cuenta lo que pienso o siento, te golpearé. Obviamente, el terreno del pensar es evidentemente distinto, por ejemplo, uno puede observar que los científicos discrepan, pero no recurren a sus puños para que sus puntos de vistas sean tenidos en cuenta, discuten y lo hacen con mayor dedicación cuando la cosa se pone difícil.

Ahora, el actuar como sí debe ser ejecutado con intención y deliberación tal que se busca ser lo más parecido a lo que se actúa. En este punto dice De Bono que cuando alguien *se está haciendo el loco*, no tiene miedo de parecer un loco real, y lo intenta hasta lo más perfecto que puede. Cuando su representación de la locura ha llegado a su máxima expresión y recibe el reconocimiento de sus espectadores ya sea con risas o aplausos, se tiene una buena muestra de éxito y perfección:

Representar el papel de un pensador en el sentido amplio de la palabra es un paso valioso en camino a convertirse en un pensador. Pero podemos avanzar aún más si descomponemos este amplio rol en partes más específicas. Estas se vuelven partes de personajes, tal como los de una buena pantomima, un buen melodrama de TV o una tradicional película del oeste. O puede ser que se conviertan en una forma muy pura de teatro kabuki japonés, donde los roles están sumamente estilizados. (De Bono, 2005:)

Una de las tareas o desafíos en *actuar como si* es la vergüenza o el miedo al ridículo. Si uno pone en juego sus verdaderas habilidades para pensar y se equivoca, puede temer ser juzgado. Por ello, jugar o actuar como un pensador protege a quien juega. Si alguien juega a las peleas los resultados serán bastante diferentes a pelear efectivamente. El rol o la pantomima permitirán proteger a los pensadores de su frustración. Luego, con mayor confianza y soltura podrán abandonar la pantomima de pensador para ser, finalmente, un pensador. Al respecto dice De Bono:

El rol amplio del sombrero para pensar se descompone en seis diferentes roles de personajes, representados por seis sombreros para pensar de distintos colores. Eliges qué sombrero para pensar adoptas en un momento determinado. Te pones ese sombrero y representas el papel que define ese sombrero. Te observas desempeñando ese rol. Lo representarás lo mejor que puedas. Tu ego queda así protegido por el rol. Tu ego se compromete a representarlo bien. Cuando te cambias de sombrero para pensar tienes que cambiar de roles. Cada uno debe ser distinto. (De Bono, 2005:)

4.2. ¿Por qué seis sombreros para pensar?

De Bono ha intentado capturar diversos aspectos del pensar en sus seis sombreros. Ello no significa que sean las únicas maneras de pensar. Son tal vez las más acentuadas maneras de pensar. Los seis sombreros intentan capturar el pensar neutral, el pensar creativo, el pensar afectivo, el pensar destacando pros y contra y el pensar el pensar. A continuación, se resume cada uno de los sombreros y cuál es su fin.

El *sombrero negro* es el sombrero que busca y detecta aspectos débiles de la idea, solución o situación, busca aquello que podría salir mal, sustenta juicios negativos, pero no hay que

confundirse con una crítica sin sentido, pues es una crítica constructiva. Pensar en clave de sombrero negro no significa ser un criticón que dice no a cualquier propuesta sin razones que lo justifique. Pensar en clave de sombrero negro significa pensar críticamente.

El *sombrero amarillo* se centra en los puntos fuertes, busca detectar los aspectos positivos, pero ello no significa que se debe ser ingenuo, resalta los pros de una idea, perspectiva o sugerencia.

El *sombrero verde* es el sombrero que busca alternativas, tal vez las críticas detectadas cuando se pensó en clave de sombrero negro generaron desazón, sin embargo, la fuerza del sombrero verde intenta buscar alguna solución creativa o una alternativa no atendida hasta ese momento.

El *sombreo blanco* busca que se piense de manera neutral y objetiva, la valoración y juicio de lo que se dice es dejada de lado, se destacan los hechos, los datos, las cifras, relatar las cosas tal y como suceden.

El *sombrero rojo* incluye los sentimientos, no hace falta justificar porque algo hace le hace sentir ciertos sentimientos o emociones a alguien, me enoja, siento desconfianza o demás expresiones son válidas cuando se piensa en clave de sombrero rojo.

El *sombrero azul* es el sombrero que piensa sobre el pensar, gestiona a los demás sombreros, advierte cuando un sombrero simula ser otro, un sombrero rojo oculto en un sombrero negro es detectado por el sombrero azul, lo que dices no es una crítica, es un sentimiento negativo sobre lo que estás hablando.

Atendiendo a lo dicho, puede reforzarse que la idea de que la técnica permite diferenciar diversos aspectos del pensamiento. Con vistas a destacar el objetivo del presente trabajo es importante considerar que el sombrero negro y amarillo son los sombreros de los *pro* y los *contra*, usar sombrero negro o amarillo es pensar en *clave argumentativa*, obviamente, en ocasiones se requerirán datos para construir los *pro* y *contra*, también atenderán a las emociones (sombrero rojo), a las ideas novedosas (sombrero verde) o a la lógica (sombrero azul).

5. Seis zapatos para la acción

5.1. ¿Por qué zapatos?

Obviamente, el pensar es sólo una parte. La otra es la acción. Los filósofos y lógicos han trabajado en los últimos años en pos de distinguir los razonamientos epistémicos de los prácticos. Es útil considerar también una reflexión que no busque solo pensar las cosas, sino

también tomar decisiones que implique una acción. Por ejemplo, un investigador médico puede estudiar la validez de tratamientos rivales, y supóngase por caso, que tal investigador no ha podido dirimir la cuestión, de modo que se está en la presencia de tratamientos que exigen acciones distintas, teorías distintas. Una estrategia desde el punto de vista teórico o epistémico aceptable será: bueno *la cosa está así, hay dos teorías rivales para esto, habrá que esperar a conocer un poco más para zanjar la cuestión*. Ahora bien, si se está frente a un caso particular que requiere una acción determinada, es menester tomar una decisión a pesar de que desde el punto de vista epistémico la cosa no esté clara. De modo que es muy distinto pensar las cosas desde el punto de vista teórico y desde el punto de vista de la acción.

De Bono emplea la metáfora del calzado para expresar la idea de acción. Por ello dice:

Si alguien no va hacia algún lado, no necesita de zapatos. El calzado, como la acción, está destinado para llegar a alguna parte. Los zapatos son a la acción lo que los sombreros son al pensamiento. Las situaciones diferentes, requieren maneras de actuar diferentes. (De Bono, 1991: 21)

De modo que la metáfora del zapato en relación a la acción es bastante clara. Esta metáfora puede expresar la idea de un método para decidir qué hacer frente a determinadas situaciones. Por ello, De Bono sintetiza el mismo en dos pasos:

Paso 1: ¿Qué tipo de acción se requiere aquí?

Paso 2: Póngase los zapatos apropiados para la acción y compórtese de esa manera.

5.2. ¿Por qué seis zapatos para la acción?

De la misma manera que los sombreros, los seis zapatos expresan diversos estilos de acción que requiere una situación particular, la técnica de seis zapatos supone un estilo de calzado y un color del mismo. Ambas ideas permitirán expresar rasgos de un curso de acción determinado y entonces ¿qué zapatos hay disponibles?

El primer par de zapatos que se presentarán son los *zapatos formales color azul naval*. Un zapato formal sugiere un curso de acción rutinaria. Para una situación determinada, en ocasiones, será necesario actuar como usualmente se hace frente a estos casos.

Ahora bien, cuando alguien quiere ir a la montaña, por ejemplo, no se pondrá zapatos formales, ni botas de goma, menos unas pantuflas, se colocará unas zapatillas, ir de campo, o a la montaña sugiere entre varias actividades la *exploración*, pasar por lugares que nunca

hayamos estado, por ello, usar *zapatillas grises* sugiere un curso de acción para investigar o explorar, ideal para cuando no se sabe lo que está ocurriendo y sea necesaria buscar mayor información.

Cuando uno está entre casa, se toma las cosas de una manera menos dramática. Unas *pantuflas rosadas* representan ternura, suavidad y distensión. Si una situación particular requiere empatía, atención, y sensibilidad, será importante ponerse las *pantuflas rosadas*.

Algunas acciones requieren de la autoridad, de la justicia y la neutralidad. Cuando es necesario actuar como jefe y exigir que se cumplan ciertas normas o seguir una línea de conducta determinada, pues hay que ponerse las *botas de montar en color púrpura*.

Obviamente, el hecho de que los zapatos vengan de a dos puede ser que en ocasiones uno se coloque en un pie un zapato y en otro pie un zapato distinto. Esto es útil porque en ocasiones en necesaria la sensibilidad y también la autoridad, en ese caso, la bota de montar y la pantufla permitirán hacer frente a la situación.

6. La mediación entre zapatos y sombreros

Entender la mediación como un proceso en el que tanto partes en conflicto como mediador, reflexionan en términos de los zapatos y los sombreros descritos anteriormente es una mirada interesante. En general se suele pensar que la mayoría de los conflictos ocurren por malos entendidos, por malas interpretaciones. De modo que incluir un espacio para la argumentación en el proceso de mediación resulta extraño. Más que argumentador, el hermeneuta es el paradigma de sujeto en la medicación.

Una sospecha puede aparecer cuando la cuestión es mirada así. ¿Acaso la argumentación no puede contribuir al menos en algo a la mediación? La respuesta al problema es inmediata si se tiene en cuenta que los modelos argumentativos son un poco incompatibles con la mirada de la educación para la paz. Sin embargo, la metodología de zapatos y sombreros entendida como un proceso compartido de reflexión permite incluir la argumentación y el pensamiento crítico como fases de un proceso de mediación consistente con la idea de una educación para la paz. En general ya se encuentra ampliamente aceptado que un proceso de mediación cuenta con una serie de fases bien delimitadas y con unas tareas específicas para cada fase.

El mediador buscará que le *cuenten qué ocurrió*, realizará el *parafraseo* y demás a fin de que el proceso de comprensión sea adecuado, en tal situación, estará pensado en clave de *sombrero blanco*. Las preguntas de la fase, *cuéntame*, exige que cada uno de las partes ponga

en juego las habilidades del sombrero blanco. Obviamente, el mediador ocupará un rol de *sombrero azul*, tarea que le exigirá ser parte activa del proceso de mediación y no sólo un gestor de puntos de vista. Adicionalmente, el mediador debe incluir al *sombrero rojo* en el proceso de mediación, le preguntará sobre cómo le hace sentir tal situación, o tal otra, cuáles son sus temores, por ejemplo. La apelación al *sombrero verde* para identificar alguna solución creativa y la valoración por parte del *sombrero amarillo y negro* de la propuesta de resolución de conflicto son una aplicación sencilla en el contexto de la solución de un problema.

Si se tiene en cuenta la metodología general aplicada en mediación podrá advertirse cómo esto puede ser traducido fácilmente en una sesión colaborativa de seis sombreros para pensar y seis zapatos para la acción donde no solamente la interpretación es incluida. A su vez permite advertir que es posible la intervención del mediador cuando la cosa no se encuentra correctamente orientada, empleando el sombrero azul.

Integrar la argumentación en un proceso compartido de reflexión puede ahora retornar la importancia de la misma pero ya sin ese tono destructivo, donde el aprendizaje es entendido como una derrota.

Por otro lado, motivar el desarrollo de la reflexión mediante esta metodología sencilla puede contribuir al desarrollo y mejoramiento de las habilidades para la vida que una educación para la paz requiere.

7. Conclusión

La argumentación ha sido comúnmente entendida como un proceso consistente de poner razones a favor o en contra de ciertas conclusiones. El modelo de la argumentación como combate es tal vez el paradigmático. La educación para la paz por su parte exige que se tenga una actitud más conciliadora. Si se tiene en cuenta la asociación común de la argumentación a la lucha, puede entenderse por qué siempre ha estado excluida de las prácticas básicas de la mediación y se ha procurado u orientado a las mismas en base a prácticas más bien hermenéuticas. Sin embargo, la argumentación es importante puesto que, en la reflexión, en el hecho de sopesar razones a favor o en contra de los puntos de vista, propio o ajenos, puede contribuir a ponerse en el lugar del otro (desarrollando empatía). Con vistas a proponer una estrategia amigable y sencilla para la enseñanza de la argumentación y de la solución de problemas, se ha sugerido a las metodologías de seis sombreros para pensar y seis zapatos para la acción de De Bono, se ha mostrado brevemente cómo es posible que esta metodología

se ponga en juego en un proceso de mediación. Se espera que esta contribuya de buen grado para la construcción de una educación para la paz.

Bibliografía – Referencias – References

- Alessio, C. & Prieto Femenía, L. (2009) Resolución de conflictos mediante negociación basada en argumentos. *IV Foro de psicopedagogía*. San Juan.
- Cohen, D (1995) “Argument is War... and War is Hell: Philosophy, Education, and Metaphors for Argumentation,” *Informal Logic*, Vol. 17, No. 2. pp. 177-188
- De Bono, E. (2005) *Seis sombreros para pensar*. 1ed. 3era. Reimpresión. Bs. As., Granica.
- Pandolfo, M. (Trad.). De Bono, E. (1985). *Six thinking hats*. Mica Managment Resources, Inc.
- De Bono, E. (1992) *Seis pares de zapatos para la acción*. España, Paidós. Ford, M. (Trad.).
- De Bono, E. (1991). *Six Action Shoes*. Harper Collins Publisher.
- Delgado Santa Gadea, K. (2005) Del pensamiento a la acción. *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, 16, pp. 41-47.
- Elder, L. & Paul, R. (2002) *El arte de formular preguntas esenciales*. Canadá, The Foundation for Critical Thinking.
- Elder, L. & Paul, R. (2003) *Los fundamentos del pensamiento analítico*. Canadá, The Foundation for Critical Thinking.
- González, B. O. (2000). Educación para la paz. *Contextos educativos: Revista de educación*, (3), pp. 158-162.
- Mattar, B. y otros (2010) Exploraciones filosóficas sobre la mediación escolar, *Jornadas de Ciencia y Técnica en la UNSJ*. Argentina.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2000) *Programa Nacional de Mediación Escolar 1: Marco General*. Argentina, MEN.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2000) *Programa Nacional de Mediación Escolar 2: Taller de difusión*. Argentina, MEN.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2000) *Programa Nacional de Mediación Escolar 3: Orientaciones para el diseño y la implementación de proyectos*. Argentina, MEN.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2000) *Programa Nacional de Mediación Escolar 4: Actividades para el aula*. Argentina, MEN.

- Morales, M. S. (2006) Enseñar a convivir no es tan difícil. En *La disrupción en las aulas: problemas y soluciones* (pp. 47-56). Ministerio de Educación y Ciencia. España, Edigrafos.
- Müller-Using, S. (2012) *Creatividad y desarrollo infantil en el aula*. España, Informe Fundación Botín, 2012.
- Paul, R. & Elder, L. (2005) *Estándares de competencia para el pensamiento crítico*. Canadá, The Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R. & Elder, L. (2003) *La mini guía para el pensamiento crítico: Pensamiento crítico, conceptos y herramientas*. Canadá, The Foundation for Critical Thinking.
- Reñon Vega, L. (2003) *Si de argumentar se trata*. España, Montesinos.
- Reñon Vega, L. (2013) *La fauna de las falacias*. España, Trotta.
- Velado Guillén, F. & García García, E. (2001) Pensar, convivir y ser en la Sociedad del Conocimiento. *Revista complutense de educación*, 12(2): 673-688.
- Zaragoza, F. M. (2003). Educación para la Paz. *Educación XXI*, 6(1), pp. 17-24.